

DR. BERENCZ JÁNOS tanszékvezető főiskolai adjunktus:

A PEDAGÓGIAI KUTATÁS NÉHÁNY IDŐSZERŰ KÉRDÉSÉRŐL

Évkönyvünk tavalyi kötetében a pedagógiai tudományelméletnek néhány alapvető kérdéséről szoltunk. (Egri Ped. Főisk. Évk. 1959. — 365—387. l.) Mostani cikkünk a múlt évnek továbbvitele akar lenni két területen: a pedagógiai kutatás tárgya, valamint a kutatás módszere tekintetében.

I.

A marxista neveléstudomány kutatásának tárgya: az oktatás, nevelés, képzés gyakorlatának sokoldalú, tudományos feltárása. Nyilvánvaló, hogy a kutatás tárgyára vonatkozóan alapvető kérdés a marxista neveléstudomány számára, hogy milyen kapcsolatban van az elmélet, a neveléstudomány az oktatás-nevelés gyakorlatával.

A jelzett problematikát múlt évi cikkünk több vonatkozásban is felvetette, nevezetesen:

a) Olyan vitás tudományos kérdésekre tértünk ki, melyek erősen érintik mind az oktató-nevelőtevékenység, mind a pedagógiai kutatás gyakorlatát. (Pl. törvényszerűségek a pedagógiában, cél- és eszközrendszer, a nevelés felépítményi jellege, objektivitás és pártosság egysege, a kutatási módszer alapelvei. — Id. c. 366—368., 378. l.)

b) Kidomborítottuk az elmélet jelentőségét, hasznát a gyakorlat számára, a pedagógiai műveltség szempontjából is. (i. c. 372. l.)

c) Hangsúlyoztuk, hogy a neveléstudomány feladata az oktatás, nevelés, képzés gyakorlatának sokoldalú feltárása. Ezt céltudatosan megválasztott, adekvát kutatási módszerek biztosíthatják a pedagógiai kutatásban.

d) Konkrét esetekben (pl. a mulasztások, a családi nevelés vizsgálatakor) rámutattunk arra, hogy a gyakorlati helyzet megismerését milyen kutatási módszerek szolgálják legjobban. (i. c. 384—385. l.)

Az oktatás-nevelés gyakorlatával tehát több vonatkozásban volt kapcsolatban említett tanulmányunk, a pedagógia tudományelméleti problémáit nem a gyakorlattól elszigetelve, hanem azzal összefüggésben igyekezett vizsgálni.

Mégis szükségesnek látjuk ezúttal, hogy kissé rendszeresebben,

elvileg megalapozottabban foglalkozzunk a gyakorlattal, elmélettel és a kettő dialektikus kapcsolatával az oktatás-nevelés területén. Az ilyenféle vizsgálódás alapvető jelentőségű a pedagógiai kutatás és a gyakorlat számára egyaránt. Másrészt, a pedagógiai irodalomban az „elmélet”, „gyakorlat” kifejezését, a „gyakorlatiasság” követelményét sokszor nem alkalmazzák eléggé szabatosan, megalapozottan, egyértelműen.

Ezért a következőkben — szűkreszabott kereteink miatt vázlatosan — a következő problémákat vetjük fel: Mi a gyakorlat és miben áll jelentősége a pedagógiában; mi az elmélet lényege, jelentősége; milyen viszony van elmélet és gyakorlat között az oktatásban, nevelésben.

A gyakorlat

a pedagógiában az oktatás, nevelés alanyainak és tárgyainak konkrét, különböző mértékig aktív és passzív tevékenységeinek összességét jelenti. Így pl. a gondozás, szoktatás, tanítás, nevelés; a tanulás, alkalmazkodás, fejlődés stb. — gyakorlati pedagógiai tevékenységek.

Az oktatás és nevelés gyakorlata — a neveltek sokoldalú fejlődésének, különösen a tervszerű, rendszeres fejlődésnek — feltétele, alapja és lényeges tényezője. Egyúttal azonban a pedagógiai gyakorlati tevékenység állandóan alakítja a nevelők tudatát, fejlődését is. A nevelők, miközben másokat alakítanak, fejlesztenek — e gyakorlati tevékenységük közben maguk is fejlődnek.

A gyakorlat óriási jelentősége abban van, hogy az elvek, eszmék igazságának, helyességének végső bizonyítékát, próbakövét is szolgáltatja. E tekintetben nyilvánvalóan érvényesül az *abszolút* és *relatív* dialektikus egysége. A gyakorlat ugyanis abszolút abban az értelemben, hogy amit a gyakorlat bebizonyít, objektív igazság. (Pl. a jól működő úttörőszervezetek példája bebizonyítja, milyen fontos tényezője iskolánk közösségi nevelésének, jó eredmények elérésének az úttörőszervezet.) — Másrészt, a pedagógiai gyakorlat *viszonylagos*, nem teljes bizonyító értékű is, mert a fejlődés egy adott pontján a gyakorlat nem képes teljesen, egymagában igazolni vagy elvetni bármely elméleti tételt, elvi megállapítást. (Így pl. nem lehetne egyetlen iskola példájával sem igazolni, sem elvetni az „iskolai munkaversenyek” hasznosságát vagy felesleges, káros voltát. Ilyen esetben nyilvánvalóan huzamosabb gyakorlat alapos, marxista tudományos-pedagógiai elemzése szükséges.)

A pedagógiai gyakorlat e relatív jellegéhez tartozik az is, hogy valamely nevelési elv, hipotézis igazolásához sok esetben nem elég csupán a jelenlegi gyakorlat, hanem véglegesebb ítéletet csupán a jövőbeli, huzamosabb gyakorlat alapján lehet majd alkotni.

Az idealista pedagógia lényegesen másképp értékelte a gyakorlat jelentőségét. Az elmélet különállásából, önállóságából (sőt, elsődlegességéből) indult ki és tagadta azt, hogy a gyakorlat a megismerés próbaköve. Mint nálunk az idealista kultúrfilozófiai pedagógia egyik mértékadó képviselője 1933-ban kifejtette: „A tevékenység indokolása, igazolása . . . mindenkor csak az elmélet alapján lehetséges. Maga a tevékenység sohasem igazol, hanem csakis az a tételösszefüggés, amelyben

e tevékenység jelentése, értelme jut kifejezésre. S e tételösszefüggést egy végső, egyetemes elvből fejti ki éppen a pedagógiai elmélet” [1].

Mi az elmélet?

Az oktatás-nevelés gyakorlati tényeit, adatait a pedagógiai tudományok, az elmélet tudományosan *elemzi és általánosítja*. Tehát a pedagógiai elmélet az oktatás, nevelés *gyakorlatát tükrözi vissza* közvetett módon, tudományosan feldolgozottan, elvontan.

Fenti megállapításból következik az is, hogy a pedagógiai elméleti tevékenység nem „önálló”, a gyakorlattól teljesen független, hanem az oktatás-nevelés gyakorlatának vizsgálata alapján jön létre és fejlődik.

A materialista dialektika tudományos megállapításaival szöges el-
lentétben az idealista pedagógia azt vallotta, hogy „minden elmélet, amennyiben tisztán elvi megismerésre törekszik, független egyrészt a tapasztalástól, másrészt a gyakorlattól”; továbbá: „egy elmélet mindig önmagában hordja igazolásának lehetőségét és nem szorul rá a tapasztalás, a gyakorlati élet igazolására” [2].

A marxista pedagógiatudomány nagy jelentőséget tulajdonít az elmélet mély, alapos kidolgozásának. A pedagógiai megismerés ugyanis nem korlátozódhat az oktatás-nevelés egyszerű tényeinek regisztrálására, a külsőségek merő leírására. Ahhoz, hogy a pedagógiai kutatás, az elmélet bevilágítsa a gyakorlat útját, igazolja vagy cáfolja, bírálja és tudatossá tegye a gyakorlatot, elméletileg is el kell mélyülnie, bizonyos mértékig előre is kell mutatnia. Nem értelmezhetjük tehát az elmélet tükröző jellegét egyoldalúan, leegyszerűsítve, sematikusán. A pedagógiai elmélet tükröz is, de egyúttal előre is mutathat.

Ez utóbbi megállapítás már továbbvezet az *elmélet és gyakorlat viszonyának* problémájához. Mindenek előtt megjegyezhetjük, hogy elmélet és gyakorlat viszonya — bonyolult, dialektikus viszony. Többféle értelemben, vonatkozásban is szokás emlegetni az idetartozó összefüggéseket; a legfőbbek:

a) Az elmélet a *gyakorlati szükségletből* keletkezik, mint annak közvetett, elvont, tudományosan feldolgozott kifejezése. Alapvetően tehát a gyakorlat a végső kiindulópontja, feltétele az elméletnek. Ilyen értelemben a gyakorlat elsődleges, az elmélet másodlagos — a pedagógiában is.

Az oktatás-nevelés gyakorlata, e gyakorlatban tükröződő társadalmi-politikai célok, érdekek, e célok elérésének foka, és a további kultúrpolitikai célkitűzések szabják meg azt, hogy adott társadalomban, konkrét körülmények között a gyakorlatnak melyik oldalát, vonatkozását kell fő-, ill. lényegi oldalként kiemelni. (Igy pl. napjainkban a szocialista országokban egyik legfontosabb nevelési célkitűzés: életre, gyakorlatiasságra nevelés, az iskola és termelőmunka szorosabb kapcsolatának kimunkálása. Természetesen emellett, ezzel együtt szerepelnek más lényeges feladatok, a nevelőmunka más lényegi vonatkozásai is, mint pl. a materialista világnézeti nevelés (ateista nevelés) elmélyítése, szocialista közösségi nevelés stb.)

b) A *pedagógiai elmélet visszahat a gyakorlatra*: céltudatosabbá, rend-

szeresebbé, következetesebbé teszi a gyakorlatot. Hozzájárul a gyakorlat következetességéhez, elmélyítéséhez azzal, hogy tudományos bírálati szempontokat ad: igazolja vagy elveti, bírálja a gyakorlati tevékenységet, a gyakorlatban megnyilvánuló nézeteket. — A tudományosan megalapozott elmélet utat, perspektívát is mutat, — szempontokat, ösztönzést ad a gyakorlat számára.

c) Lehet az elmélet és gyakorlat viszonyát *személyi, szervezési* oldalról is tekinteni. Ez a szempont azt a követelményt foglalja magában, hogy az elmélet és a gyakorlat emberei szorosabban működjenek együtt mind a gyakorlat megjavításának, mind az elmélet továbbfejlesztésének területén. A neveléstudomány művelői vonják be a gyakorló pedagógusokat munkájukba, tanulmányozzák mélyrehatóan a gyakorlatot. A gyakorló pedagógusok viszont ismerjék a neveléstudomány eredményeit, igyekezzenek alkalmazni a marxista neveléstudomány tételeit, de munka közben bírálják is az elmélet fogyatékoságait, hibáit [3].

Minthogy a polgári pedagógiai irányzatok nem álltak egységes, tudományosan megalapozott világnézeti alapon, érthető, hogy az elmélet és gyakorlat viszonyának, kapcsolatának kérdésében is többféle álláspontot alakítottak ki.

A Horthy-rendszer idejének magyarországi pedagógiai elméletei közül a konzervatív-idealista felfogás állt legtávolabb a gyakorlattól, amint az a kultúrfilozófiai pedagógia egyik, az előzőekben idézett megállapításából is látszik. — Más pedagógiai írók viszont nagyobb jelentőséget tulajdonítottak a gyakorlatnak, sőt bizonyos mértékig vallották elmélet és gyakorlat kapcsolatát, egymásrautaltságát is. (Pl. WESZELY ÖDÖN, IMRE SÁNDOR.) [4].

Ugyanakkor megvolt a gyakorlat embereinek elég nagyfokú idegenkedése is a pedagógiai elmélettől, amelyet — nem ok nélkül — természetlen spekulációnak láttak sok esetben.

Ha sokféle, eltérő vélemény is volt elmélet és gyakorlat viszonyára vonatkozóan, a polgári pedagógia — éppen ismeretelméleti, világnézeti korlátai miatt — nem jutott el a tükrözési elméletig, elmélet és gyakorlat valódi, dialektikus kapcsolatának felismeréséig.

Kialakultak továbbá szélsőséges, egyoldalú álláspontok is az elmélet és gyakorlat viszonyára vonatkozóan.

Elmélet és gyakorlat viszonyának, kapcsolatának alakulására vonatkozólag kétféle végletes álláspont tapasztalható:

a) A *spekulatív-idealista álláspont*, mely az elmélet önállóságát, öncélúságát hirdette és lényegében lemondott az oktatás-nevelés gyakorlatának mélyreható megismerését célzó vizsgálatról;

b) A *practicizmus* — mely pragmatikus, pozitivista, mechanikus-materialista vagy egyéb, eklektikus ismeretelméleti alapból kiindulva — lebecsüli az elméletet, a rendszerezést, a mélyebb összefüggések kiderítését. Ez a felfogás a *közvetlen gyakorlati hasznosság* elvéből kiindulva, igyekszik kirekeszteni a gyakorlat közvetettebb, mélyebben fekvő, elméletibb jellegű kutatását a pedagógiatudomány köréből.

A marxista pedagógiatudomány, amely a dialektikus materialista ismeretelmélet alapján a gyakorlat és elmélet dialektikus kapcsolatát

vallja, elveti mindkét — a polgári pedagógiában elterjedt — irányzatot. Látunk kell azt, hogy e két véglet hibás ismeretelméleti alapokon áll (idealista, agnosztikus, pozitívista, mechanikus materialista, eklektikus stb.) és nem szolgálja az oktatás-nevelés tényeinek mély, tudományos feltárását, nem szolgálja sem a gyakorlat, sem az elmélet fejlődését. A spekulatív-idealista és a prakticista álláspont egyaránt metafizikus, helytelenül, mereven elszakítja az elméletet a gyakorlattól.

Ugyanakkor, amikor e hibás szemléletmódokat elvetjük, azt is látnunk kell, hogy ezeknek bizonyos maradványai nálunk elméletben is, a nevelők tudatában, szemléletmódjában is, megtalálhatók. Kétségtelen, hogy a dogmatizmus és a revizionizmus pedagógiai megnyilvánulásainak megvolt a határozott viszonyuk a spekulatív-idealista és a prakticista állásponthez is [5].

Az elmondottak teszik indokolttá, hogy pedagógiatudományunk igyekezzék egyre mélyebbrehatóan kimunkálni elmélet és gyakorlat dialektikus viszonyát. Ezzel is szolgálja a hibás, antimarxista nézetek leküzdését nevelésügyünk területén.

A pedagógiai kutatás tárgyára vonatkozóan *összefoglalólag* a következőket szűrhetjük le az eddigi fejtegetésekből:

a) A marxista neveléstudomány igyekezzék helyesen tükrözni a gyakorlatot, egyúttal legyen hatással is a gyakorlat továbbfejlődésére;

b) A kutatás tárgyának megválasztásában érvényesüljön a gyakorlat időszerű, fő vonásainak vizsgálata, kiemelése (kulturpolitikai célkitűzések). Ez utóbbi szempont azonban nem vezethet szűklátókörű praktícizmusra: megvan a létjogosultságuk az általánosabb elvi kérdések kutatásának (ezek távolabb, közvetve, de kapcsolatban vannak a gyakorlati munkával). Ugyiszintén nem tagadhatjuk meg a neveléstörténeti kutatások létjogosultságát sem, — ezek többek közt nagy szolgálatot tehetnek a szocialista pedagógiai műveltség emelésének.

II.

A pedagógiai kutatómódszertanból a következőkben két problémát ragadjunk ki:

a) Egy konkrét témán belül — a közösségi neveléssel kapcsolatban — igyekszünk konkrétan elemezni, milyen módszereket alkalmazott néhány tudományos igényű munka az utóbbi két évben;

b) Szólunk a pedagógiai kritika néhány elvi kérdéséről.

Ha a közösségi neveléssel foglalkozó utolsó két-három év termését vizsgáljuk, örömdetes tapasztalható, hogy a tanulmányok általában igyekeznek közelebb kerülni a gyakorlathoz. Fokozatosan tért veszít a dogmatikus-spekulatív tárgyalásmód, mely legfeljebb egy-egy illusztráló példa erejéig hivatkozott a gyakorlatra, a közvetlen gyakorlatias témáknál is.

Nem törekedhetünk a következőkben egyes cikkek, tanulmányok részletes kritikai elemzésére, mégis feltétlenül szükséges — ha röviden,

vázlatosan is —, hogy kitérjünk néhány konkrét munka módszertani szempontú jellemzésére:

A közösségi nevelés fontos kérdése az erkölcsi *közvélemény* megléte, ennek vizsgálata. Ezt célozza BÁRSONY JENŐ írása. Módszertani koncepciója: a szerző fiktív, de gyakran előforduló, tipikus fegyelmi esetet (ablakbetörés) ismertetett az ált. isk. VI—VIII. o. tanulóinak. Az eset elmondása után kérdés alapján a tanulóknak le kellett írniok véleményüket az esetről. A befutott 129 dolgozatot csoportosította a szerző és igyekezett a károkozásra, a felelősségrevonásra és felelősségvállalásra, valamint az árulkodásra vonatkozó közvéleményt rekonstruálni és a tapasztaltakból pedagógiai tanulságokat levonni [6].

A tanulmány kétségtelen értéke módszertani szempontból, hogy kísérlet alapján igyekszik konkrétan, pontosan megismerni a gyermekek közvéleményét. E jelentős érdem mellett számos problémát is, vagy továbbfejleszthető kérdésre hívhatjuk fel a figyelmet:

a) Kérdés, vajon a fiktív eset helyett nem lett volna célszerűbb egész konkrét, élő esettel kapcsolatban vizsgálni a közvéleményt. Az is tanulságos lett volna, ha összehasonlítjuk a fiktív és a hozzá lényegében hasonló megtörtént esettel kapcsolatos közvélemény megnyilvánulását;

b) Az adott esetben nem biztos, hogy a kérdésekre választ adó dolgozatok eléggé adekvát módon tükrözik-e a tanulók véleményét. Az írásos válaszadás — mint ismeretes — különböző pszichológiai okokból már bizonyos mértékig leegyszerűsítheti, átformálhatja, torzíthatja a tulajdonképpeni véleményeket.. Ezért lett volna célszerű más módszerekkel (pl. explorációs beszélgetés) teljesebbé tenni, ellenőrizni a dolgozatok eredményeit.

c) A közvélemény tükörképe és próbaköve — a gyakorlat. Jobban figyelembe kellett volna tehát venni a dolgozatok mellett az egyes osztályok, ill. tanulók gyakorlati közösségi magatartását, ezt egybevetni a közvéleménykutatás eredményével, — lehetőleg konkrét, pontos összehasonlításra törekedve.

d) Ajánlatos lett volna nagyobb mértékben vizsgálni a felnőttek — szülők, tanárok stb. — hatását a közvélemény alakulására; továbbá a társadalmi, ifjúsági szervezetek szerepét, befolyását a tanulók közvéleményére.

Több cikk foglalkozott a *hagyományok* nevelési szerepével, jelentőségével. Sajnos azonban, a Pedagógiai Szemle e témával foglalkozó legutóbbi cikke [7] erősen leszűkíti a témát az iskolatörténetre, a névadásra, az ünnepélyekre, inkább szervezési oldalról nézi a problémát. Kutatásmódszertani szempontból a cikk nem törekszik a gyakorlat rendszeres feltárására. Inkább csak leíró-javaslattevő jellegű.

Azért sajnálatos ez, mert éppen a közösségi hagyományok vizsgálata adna alapot a különféle kutatómódszerek bőséges, sokoldalú alkalmazására, kombinációjára [8].

A nevelőtestülettel, a nevelőközösség problémáival pedagógiai tudományos folyóiratunkban több cikk foglalkozott az utóbbi időben. Szintén kár, hogy az idevonatkozó cikkek [9] témájukban leszűkítettek:

nagyrészt az igazgató szervezési, nevelési ténykedéseiről írnak egyes iskolák tapasztalatai alapján. Ilymódon a pedagógusközösség szempontjából nagyon lényeges kérdések sikkadnak el, mint pl. a tantestület politikai és pedagógiai egységének problémája, ennek sokoldalú, reális felmérése, elemzése. Nem elemzik eléggé a cikkek a pedagógusok kollektív munkáját, együttműködését, illetve az itt mutatkozó negatívumokat. Egészében hiányzik a hibás uniformizáltság (a tantestület formális „egység”-e) és a kaotikus mozzanatok, — a liberalizmus, individualizmus és egyéb hibák pontos feltárása és elemzése is. — Tudományos, rendszeres, pontos kutatási módszerekről e cikkeknel nem beszélhetünk [10].

A közösségi nevelésnek fontos összetevője a *családi közösségekben* történő nevelés. Tudományos folyóiratunkban legutóbb e témával foglalkozó cikk — sok negatívummal küzd mind a rendszeres felépítés, mind a kutatás módszere tekintetében [11]. Egy rövid cikk keretébe bele nem férő, túlsok problémát halmoz fel szinte felsorolásszerűen. Hiányzik a családi nevelés tényeinek pontos, alapos feltárását célzó módszere is.

Az utóbb említett írásokat nagymértékben a novellisztikus, sőt impresszionisztikus leírásmód jellemezte.

Annál öröndetesebb, hogy hivatkozhatunk olyan nagyobb munkákra is az utóbbi években, melyek következetesen, többféle módszeres eljárás kombinációjával törekedtek a közösségi nevelés problémáinak feltárására.

Két nagyobb, kutatómódszertani szempontból is figyelemreméltó munkát említhetünk itt: BORBÉLY Andrásnak és DURKÓ Mátyásnak a jutalmazás- és büntetésről szóló művét [12] és BODA Fiore—ERDÉLY Éva nagy tanulmányát [13].

Kutatómódszertani szempontból nézve Borbély—Durkó műve a tényfeltárás, megfigyelés 3 eljárását alkalmazza alapvetően:

- a) az írásos kérdezést, ankét-módszert;
- b) diáknaplókat;
- c) pedagógusok írásos véleményeit és velük folytatott megbeszéléseket.

E módszerekkel — a múlthoz képest különösen plasztikusan — sikerült a szerzőknek a közösségi nevelés módszerének számos fontos kérdését helyesen megvilágítaniok. A munka kétségtelen értékei mellett mégis felvethető néhány kritikus kérdés. Nevezetesen: vajon kritikailag eléggé ellenőrzöttek voltak-e a naplók? Felvetődik: nem lett volna-e célszerűbb más, többféle módszerrel ellenőrizni a kapott eredményeket? Indokolt lett volna *közvetlenebb megfigyeléseket* — esetleg kísérleteket is alkalmazni a nagyobbbrészt írásos kérdezés és beszélgetések kiegészítésére.

A másik, nemrégén megjelent mű még sokrétűbben, komplexebben alkalmaz kutatási módszereket: a nevelőknél — mégpedig egyes kiváló és nehézségekkel küzdő nevelőknél — leíró-összehasonlító módszerrel vizsgálták a követelés, fegyelmezés, jutalmazás, büntetés konkrét eljárásait.

rásait, módjait. — A tanulók vizsgálatakor pedig a vita, dolgozatírás, a sajátos kérdőív és az explorációs beszélgetés módszerével dolgoztak [14]. Gazdag, sokrétű bibliográfiai apparátus támasztja alá, egészíti ki a munkát.

E munka módszertani szempontból az utóbbi évek legértékesebb művének tekinthető. Természetesen itt is lehet kritikai szempontokat, a továbbfejlesztésre javaslatokat felvetni. Így: kívánatos lenne reprezentatív módon vidéki iskolákat is bekapcsolni a vizsgálatba, a kutatási módszerekkel az iskolák és a tanulók szociális viszonyait is fokozottabb mértékben tekintetbe kell venni. Egyes kérdések, problémák vizsgálatakor sort lehetne keríteni a pontosabban számszerű, *statisztikai* feldolgozásra, ennek segítségével történő tipizálásra is. (Pl. a jutalom, büntetés egyes fajtáinak számszerű megoszlása egy-egy iskolában, osztályban stb.)

Nem bocsátkozhatunk most e figyelemreméltó kötet ismertetésébe, elemzésébe. Csupán a kutatómódszertan oldaláról annyit jegyzünk meg, hogy a kutatási módszerek javasolt kiszélesítése, továbbépítése, szerencsés lenne abból a szempontból is, hogy a könyv a követelés, jutalmazás, büntetés ideológiai-politikai összetevőit, az e téren mutakozó eredményeket és hibákat konkrétan feltárja.

* * *

A következőkben célkitűzésünk utolsó részére: a pedagógiai kritika néhány elvi kérdésének tárgyalására térünk rá.

A pedagógiai tudományos munkák marxista bírálata, az építő tudományos pedagógiai viták kétségkívül tudományunk fejlődésének fontos módszerét alkotják.

Tavalyi kutatómódszertani cikkünkben szó esett a kritikáról, de a korlátozott terjedelem miatt e fontos problémának csupán néhány sor jutott. Megállapítottuk, hogy a neveléstudományban olyan kritikára van szükség, amely „a pedagógia társadalmi funkcióját tudományos objektivitással és egyúttal szocialista pártossággal feltáró, tudományos fejlődését elősegítő bírálat”. (i. c. 380. l.)

Amikor az idézett megállapítást teljes mértékben valljuk, a kérdés nagy gyakorlati jelentősége miatt szükségesnek látjuk a marxista pedagógiai kritika néhány elvi követelményének kissé részletesebb kifejtését is.

Nézetünk szerint a marxista pedagógiai kritika legfőbb, elvi követelményeinek a következőket tekinthetjük: [15].

a) A marxista pedagógiai kritika tudományunk társadalmi, kollektív jellegét tükrözi és aktív tényezője a munka továbbfejlesztésének, megjavításának. Ennek a követelménynek a kritika akkor tesz eleget, ha vele kapcsolatban a szocialista társadalom alapvető jellemvonásai érvényesülnek. Ezért van nagy jelentősége a *szocialista demokratizmus* biztosításának: nálunk egyenlő jogokat kell biztosítani a bíráló és a megbírált számára, a marxista pedagógia minden híve, harcosa számára. Ha a bírálat egyoldalú, előjogokat biztosít a bíráló számára és nem biz-

tosítja a megbírált számára a válaszadás, az önkritika jogát és kötelességét, — eleve csorbítja a bírálat szocialista demokratizmusát, gátolja azt, hogy a bírálat valóban kollektív és alkotó, továbbfejlesztő legyen.

b) A tudományosság és tárgyilagosság, a marxista pártosság ugyanannak a követelménynek két oldala, egymástól elválaszthatatlan, szerves egységben kell, hogy érvényesüljön.

Mit jelent a tudományos objektivitás követelménye közelebbről?

Mindenekelőtt azt, hogy a pedagógiai tudományos munka adatait, tényeit és következtetéseit az oktatás-nevelés valóságával, a tényekkel vesse össze. Tárja fel, vajon a mű tényei, adatai valóságosak-e, következtetései megfelelnek-e a marxista pedagógia tudományos elveinek, szolgálják-e a szocialista nevelés továbbfejlődését, nevelőink szocialista pedagógiai műveltségének emelését.

Megkívánja továbbá a tárgyilagosság, hogy a tudományos munka tárgyát, címét, a kifejtésre rendelkezésre álló oldalterjedelmet a bíráló gondosan mérlegelje. Szükséges a szerző intencióinak figyelemvétele is.

Szembenáll tehát a bírálat tárgyilagosságának követelményeivel, ha a bíráló olyan maximalista követelményekkel lép fel, amelyek az adott címből nem következnek, és amelyeknek az adott terjedelemben a szerző nem is tehetett volna eleget.

Igy pl., ha a pedagógiai tudományelmélettel, annak alapvető, legáltalánosabb kérdéseivel foglalkozik egy tanulmány 20—25 oldalon, nem vethető szemére jogosan: miért nem foglalkozott a fejlődés és nevelés viszonyával, iskola és termelőmunka összekapcsolásával, vagy a világnézeti nevelés problémáival. Mindezek a problémák vitathatatlanul égető problémák — de a bírálónak elsősorban a munka címéből, a rendelkezésre álló terjedelemből és abból kell kiindulnia, hogy mi tartozik feltétlen szükségszerűséggel, közvetlenül a címhez. Aligha lehet kívánni azt, hogy egyetlen cikkben minden fontos, időszerű kérdés felvetődjék, mégkevésbé azt, hogy egy cikk olyan szövevényes kérdések mindegyikében adjon megnyugtató, meggyőző és határozott, kidolgozott választ — melyeknek kifejtésére egy könyv sem elegendő, vagy amelyre eddig a Magyar Tudományos Akadémia illetékes Pedagógiai Bizottsága sem vállalkozott.

A tárgyilagosság követelménye magában foglalja továbbá a kellő tudományos konkrétséget, pontosságot is a tudományos kritikától. Ezért nem lehet kielégítőnek tekinteni, ha egy bírálat konkrét megokolás, kifejtés nélkül — általában — „felületes”-nek bélyegez egy művet. ha kijelenti, hogy a szerző állításai „nem meggyőzők”. Emellett az ilyen sematikus általánosító bíráló megjegyzés sok esetben sérti a cikkíró szakmai önérzetét is. Nézetünk szerint jogosan háborodhat fel az ilyen semmivel sem konkretizált, semmivel nem indokolt becsmérő kifejezések ellen a megbírált szerző.

Az előbbieken utaltunk arra, hogy tárgyilagosság és marxista pártosság — egymástól külön nem szakítható. Maga a tárgyilagosság — voltaképpen azt fejezi ki, hogy tényeinket, következtetéseinket a mar-

xista pedagógia szemszögéből, nevelési céljaink szemszögéből, tehát *pártosan* kell értékelnünk, bírálnunk. A pártosság sohasem kerülhet ellentétbe a tényekkel. A marxizmus megdönthetetlen erejű — mert igaz. Leninnek ez a nagyszerű mondása teljes mértékben érvényes a marxista pedagógiára, a marxista pedagógiai kritikára is.

c) A bírálatnak kétségkívül fel kell mérni a mű belső felépítését, mondanivalójának belső elrendezettségét, konzekvenciáját „belső logiká”-ját. Ennyiben mondhatjuk, hogy a bírálatnak immanensnek is kell lennie [16].

Megelégedhet-e azonban a marxista kritika a pusztán, vagy lényegében immánens kritikával?

Semmiképpen. Hiszen ez lényegében agnosztikus, sőt idealista ismeretelmélet elfogadását jelenti, hiszen a pusztán immánens bírálat lemond a munka külső összefüggéseinek, igazságtartalmának objektív vizsgálatáról. Márpedig minden tudományos mű a világ bizonyos oldalait iparkodik tükrözni. Nem elégedhetünk meg ezért a tudományos tükröződés pusztán belső, immánens oldalával; feltétlenül szükséges annak felderítése: mennyire objektíven, helyesen tükrözi a bírált munka az objektív valóságot, mi a munka társadalmi funkciója, milyen társadalmi, politikai, osztályérdekeket szolgál stb. Mindezeknek vizsgálatától a pusztán immánens kritika jelszava elvileg elzárkózik. Ezért nem fogadható el a marxista tudományos kritika elveként, mércéjeként.

Igy pl. a műveltség — szocialista műveltség témájával foglalkozó tanulmánnyal szemben nemcsak a műveltség-fogalom „immanens” problematikája, a meghatározás pontossága, „tudományossága” merül fel, — hanem az is, hogy a meghatározásból milyen következtetések folynak a szocialista iskolaügyre, tantervekre stb. vonatkozóan; milyen társadalmi, kultúrpolitikai következtetések vonhatók le a tanulmányból; mennyire szolgálja a szocialista művelődésügy mai, konkrét céljainak helyes megoldását stb.

d) A marxista pedagógiai kritika nem szorítkozhat csupán a kutatás tényeire, következtetéseire, hanem a kutatás konkrét *eredményeit a módszer szempontjából* is elemezni kell. Így pl. szükségszerűen merül fel a kérdés: mennyire adekvát módszerekkel dolgozott a kutató, a mű szerzője; mennyire szolgálták az objektív, tudományos pedagógiai módszerek a vizsgált jelenség pedagógiai összefüggéseinek helyes, sokoldalú feltárását. — Az előzőkben, a közösségi nevelés témáival kapcsolatban, éppen ilyen módszertani jellegű, szempontú rövid kritikai szemlét próbáltuk adni a legutóbbi évek néhány idevágó tanulmányának.

A kutatás tartalmának, eredményeinek és módszerének kritikai vizsgálata vezet el a bírált munka *színvonalának* problémájához.

Mit jelent kissé konkrétebben egy pedagógiai tudományos munka színvonala?

Nézetünk szerint sokféle, komplex követelmények összességét. Beletartozik az elemzett munkának nem csupán tárgyi-tartalmi helyessége, hanem tartalmi *mélyisége*, *szélessége* és *gazdasága*. Elmélyült szakismeretek, a munka tanító-művelő jellege éppúgy, mint messzemenő, lé-

nyegbeavágó gyakorlati következtetések levonása a témával kapcsolatban. Hozzá tartozik a munka *eredetisége, gondolatgazdagsága*. Fontos tartozéka a színvonalnak az, hogy mennyire adekvát módon használt a kutató pedagógiai-tudományos módszereket, következtetései módszeres szempontból mennyire bizonyító erejűek, megalapozottak.

Egy-egy mű színvonalát, értékét természetesen a konkrét adottságok, körülmények szempontjából gondos elemzéssel kell megállapítani. Ilyen konkrét, fontos szempontok: milyen előzményekre támaszkodhatott a mű? Mennyi oldalterjedelem állt a szerző rendelkezésére? Stb.

Nagyon fontos kritikai követelménynek tekinthetjük, hogy a színvonal-követelményeket a legidősebb, leggyakorlatibb, tudományos igényű munkákkal szemben is fel kell vetni. Semmiképp nem tekinthetjük egymagában pozitívumnak, ha valaki idősebb témát önállóan, a körülményekhez képest gyenge színvonalon tárgyal. Sokszor tapasztalható, hogy a kritika nem eléggé megokolt örömmel, elhamarkodott dicsérettel halmoz el fontos, idősebb kérdéseket tárgyaló, de gyenge színvonalú műveket. (Pl. a világnézeti neveléssel, munkára neveléssel, gyakorlati életre neveléssel stb. foglalkozó sok tanulmányt.) Az ilyen megalapozatlanul kedvező, vagy langyos, a hibákat lényegében elhallgató kritika nem vezethet sem az elmélet, sem a gyakorlat javára, mert tápot ad, ösztönzést ad felületes, gyenge munkák megírására. Nem felejtethetjük el, hogy valódi gyakorlati haszonnal, nevelőink tudatosságának, pedagógiai műveltségének elmélyítésével csak a tudományosan megalapozott, színvonalas művek járhatnak.

A tudományos, marxista pedagógiai kritika néhány alapvető tartalmi követelményét említettük ezzel. Emellett vannak olyan fontos követelmények is, melyek a bírálat *dialektikus jellegével* függnek össze. Ezek az előző követelményeken túlmenően, magasrendű követelmények.

Ilyen az, hogy a dialektikus bírálat fedje fel a jelenség és lényeg, látszat és lényeg dialektikáját. Mutasson rá — távolabbi összefüggésben is — a bírált mű lényeges, és másod-, harmadrendű fontosságú megállapításaira, vonatkozásaira.

Továbbá: a *bírálat fejlődésében nézzen és fejlesztőleg hasson*. E követelményt szokták általában a kritika „építő”, alkotó jellegeként értelmezni. Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a helyes bírálat mind objektíve — általában, mind szubjektíve — különösképpen a megbírált mű szerzőjére — hasson építően, fejlesztően.

Ez a dialektikus követelmény foglalja magában a tartalmi elemek mellett a megformálást, a *stílus* problémáját is. Nem mindegy, hogy a bírálat mennyire pontosan fogalmaz, alkalmaz-e nem kellően megokolt, esetleg sértő, becsmérlő kifejezéseket vagy nem. Az utóbbi esetben ugyanis — még a viszonylag objektíve helyes szempontokat tartalmazó bírálat is lehet negatív kihatású.

Végül, a bírálat dialektikus jellegéből folyik a követelmények, az igények reális, pontos meghatározása, a bírálat bizonyos értelemben vett „szerénység”-e is. Nem követelheti ugyanis a bírálat, hogy a szerző a felvetett problémát *teljesen, tökéletesen oldjon meg*. Ez szöges ellen-

tétben áll a dialektikával, mely vallja, hogy megismerésünk állandóan fejlődik, tökéletesedik. Tehát a „teljességet, tökéletességet” csak viszonylagosan, szerény mértékben kívánhatjuk meg — különösen visszas, sőt nevetséges ez a követelmény akkor, ha szűkreszabott, 2—3 ívnyi munkákról van szó, olyan témákról, amelyekről vastkos könyvet, sőt egész könyvtárakat lehetne írni — és a *témát* még mindig nem merítené ki a szerző. (Persze kimerítené saját magát, vagy az olvasókat —, de ez más kérdés!)

Azzal a tudattal fejezzük be rövid cikkünket: témánkat nem merítettük ki. Talán lesz még alkalmunk folytatni!

JEGYZETEK, IRODALOM:

- [1] Magyar Pedagógiai Lexikon, Bp. 1933. Révai kiad. I. köt. „Elmélet” címszó, 455. l.
- [2] Uo.—Vö. MITROVICS Gyula művével (A neveléstudomány alapvonalai, Debrecen, 1933. Csáthy F. kiad. 69. l.) aki még pregnánsabban fejezte ki az elmélet jelentőségét: A pedagógiatudomány az emberi nem pedagógiai tapasztalatainak letéteményese. Aki erről lemondana, a pedagógus-hivatást állati színvonalra süllyesztené, mert az ember cselekvését a faji tapasztalat előzményéhez fűzi.
- [3] Ilyen értelmű a Ped. Szemle 1959. évf. 10. számának „Az elmélet és gyakorlat egysége a kutatómunkában” c. cikke, azonban ott nem kap elég hangsúlyt a gyakorló pedagógusoknak az elméleti munka bírálatában és az aktív továbbfejlesztésben szükséges szerepe.
- [4] Weszely Ödön: Bevezetés a neveléstudományba (Eggenberger kiad. 1932.) szólt arról, hogy az elmélet a gyakorlaton nyugszik, elmélet és gyakorlat egymásra utalt; viszont ugyanakkor egyoldalúan azt írja, hogy „a haladást az elmélet szolgálja”. (i. m. 18. l.) — Imre Sándor (Neveléstan, Bp. 1942. Studium kiad. 37—38. l.) a pedagógia gyakorlati és elméleti feladatait egységben látta, de a gyakorlat és elmélet dialektikus kapcsolatának kidolgozásáig ő sem jutott el.
- [5] Általánosságban azt mondhatjuk, hogy a dogmatizmus gyakorlatilag a spekulatív idealista (voluntarista, szubjektivista) koncepcióhoz jutott el sok esetben; a revizionizmus viszont a marxista nevelélmélet szkeptikus, vagy nihilista tagadásáig, melynek maradványa némelykor a praktikizmus.
- [6] Ped. Szemle, 1958. 7—8. sz. Bársony Jenő: „A tanulók erkölcsi véleményalkotásának vizsgálata a fegyelemre nevelés szolgálatában” c. cikke.
- [7] Ped. Szemle, 1959. 6. számában „Iskolai hagyományok ápolása és megteremtése” c. cikk.
- [8] Fontos lenne pl. a hagyomány különböző fajtáinak számszerűbb vizsgálata, ilyen szempontból az iskolák típusainak megállapítása. — Neveléslélektani megfigyelések, explorációs beszélgetések és egyéb tényfeltáró módszerek is jól alkalmazhatók a hagyomány vizsgálatában.
- [9] Ped. Szemle 1958. 5. szám: „A nevelői közösség kialakításáról” és Ped. Szemle, 1959. 1. sz.: „Az igazgató nevelőtestületet alakító magatartása” c. cikkei. — Természetesen nem azt kívánjuk, hogy az idézett cikkek néhány oldalon a nevelőtestület minden fontosabb problémáját felvessék, de felvetődik az a kérdés, miért nem foglalkoznak cikkek éppen a legalapvetőbb problémákkal. Lehetnének az idevonatkozó cikkek rendszeresebbek, módszeresebbek.
- [10] A nevelőtestület kollektív érzületét, munkáját és az igazgató szervező-vezető tevékenységét is lehetne pontosabb, a pszichológiában és pedagógiában elterjedt kutatási módszerekkel vizsgálni. Egy iskolaigazgató tapasztalatainak, véleményének leírása lehet igen érdekes és hasznos is — csak éppen nem tudományos módszer. (Novellisztikus jellegű.)
- [11] Ped. Szemle, 1958. 2. sz.: „A családnevelés kérdéséről” c. cikk.

- [12] Borbély-Durkó: Jutalmazás és büntetés a szocialista fegyelem megteremtésében. — Tankönyvkiadó, 1957.
- [13] Dr. Boda Fiore—Erdély Éva: Követelmény, jutalmazás, büntetés. — Bp. 1959. Akad. kiadó.
- [14] A kutatási módszerek ismertetését tömören lásd fentidézett [13] mű 25—27. l.
- [15] A marxista tudományos kritika követelményei részben a marxizmus klaszszikusainak megállapításaiból, részben magának a marxista nevelésnek lényeges vonásaiból is következnek. Mint a kritikára általában vonatkozó, sok gyakorlati esetet és bibliográfiát is tartalmazó, újabb munkára, hivatkozhatunk Herbert ZERLE: Die Kunst des Kritisierens (Dietz Verlag, Berlin, 1957.) c. művére.
- [16] Az immanens kritika tehát a tudományos munka előfeltevéseinek, a fogalmaknak, az elrendezésnek, a következtetésnek, a konkluzióknak sokféle problémáját érinti. Homlokterében az egyértelműség, következetesség áll. Ez természetesen nem vezethet értelmetlen szórszálhasogatásra. Pl. felvetheti a kritika azt, hogy egy tanulmány megtévesztően, kétféle értelemben használja a „nevelés” fogalmát; viszont azt, hogy egy munka a neveléstudomány, pedagógiatudomány, neveléssel foglalkozó tudományok stb. elnevezéseket felváltva, de azonos értelemben használja, aligha lehet kifogásolni. Hiszen köztudomású, hogy nevelés = pedagógia, neveléstudomány = pedagógiatudomány.